

PEDAGOGICZNE I ETYCZNE ASPEKTY SPORTU

ANDRZEJ PAWŁUCKI

Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku

KULTURA WARTOŚCI CIAŁA W EDUKACYJNEJ AFIRMACJI ŻYCIA SENSOWNEGO

Dziekan największej uczelni wychowania fizycznego w Polsce, przyrodnik z wykształcenia, zapytał mnie kilka lat temu, co sędzę o możliwości nadania procesowi edukacji nauczycieli ujednoliconego - jak się wyraził - pedagogicznego wyrazu. Bez namysłu odpowiedziałem, że czas najwyższy, by po latach ideologicznej opresji politycznej dokonać wolnego wyboru mądrzej i uniwersalnie słusznej, etycznej ścieżki edukacyjnej.

Tylko jakiej, zapytał, skoro każdy wybór może zostać rozpoznany jako inny wprawdzie niż poprzedni, lecz tak samo jedynie słuszny sposób zniewalania umysłów. Czy nie lepiej zatem - szanując prawo do wolności dowolnego wyboru - nie proponować podmiotowi uczelni pedagogicznej żadnego rozwiązania uniwersalnego. Niech każdy nauczyciel przyszłego nauczyciela sam rozstrzyga, co jest słuszne i dobre, i sam decyduje o swoim pedagogicznym wyrazie.

Rozumowanie dziekana stawało mi się dziwnie znane (bliskie liberalistycznemu rozumowaniu studentów, którzy nie mogą pogodzić się z zakazem picia piwa w kampusie, czy nakazem przyjęcia przez wszystkich postawy przyzwoitości moralnej uczelni sportowej) i pozornie tylko sugerowało rozwiązanie problemu pedagogicznej tożsamości uczelni edukacyjnej. Nie było

ono jednak tendencyjnie ponowoczesne, ani też młodzieżowo modne; wskazywało raczej na niepokój o dobro uczelni i troskę o jej moralny wizerunek.

Próbując pomóc, zapytałem dziekana, jak on sam widzi kwestię formacji pedagogicznej uczelni, w której jego studenci kształcą się do ról nauczycieli sportu olimpijskiego. Czy i w tym przypadku: uniwersalizmu olimpijskiego - jest do pomyślenia dowolność wyboru norm i wartości? A jeśli nie, to u jakiego źródła szukać uzasadnień dla swego pedagogicznego przekonania o nieodzowności uniwersalizmu humanistycznego - łączącego - mimo różnic indywidualnych - wszystkich nauczycieli akademickich rzeczonyj uczelni.

Rozmowy nie dokończyłem, choć nie było dnia, bym nie wracał do niej myślami jako pedagog właśnie; zwłaszcza, że od tamtych lat w pedagogice polskiej pojawiły się nowe dyskursy, rozgorzały spory, zarysowały się wyraźne podziały. Tym trudniejsza stawała się odpowiedź dzisiaj.

Pedagog, podobnie jak etyk, z dyskursu „żyje”, albo - dzięki temu, że w dyskurs włącza się - nadaje swojej pedagogice antropologiczne i aksjologiczne znamię odmienności. W przeciwnym razie inni pedagodzy przestają się z nim liczyć, gdyż w jego pedagogice nie znajdują żadnej prowokacji.

Włączając się w ten dyskurs, jako pedagog uczelni wychowania fizycznego, tak oto przedstawiam dzisiaj kwestię ujednoczenia formacji aksjonormatywnej w edukacji nauczycieli. Nawiązując zarazem do rozmowy z dziekanem, zapytałbym ponownie: według jakiej pedagogiki chciałby on dzisiaj określić ducha swojej uczelni; jaką pedagogiką chciałby tchnąć ducha w myśli i czyny jej nauczycieli, by ułożyć ich życie wewnętrzne, a następnie odkryć przed nimi zewnętrzny ideał życia.

Mnie zaś miałby prawo zapytać dziekan, gdybym u niego podjął pracę, według jakiej pedagogiki przygotowuję jego studentów na spotkanie z młodszymi od nich uczniami różnych szkół życia. Szkół, w których ustanowiono wiele edukacyjnych ścieżek życia oraz wyprofilowano wiele profili życia. Miałby on dzisiaj tym bardziej moralny powód, by zagadnąć mnie o to, wiedząc, że w samej pedagogice dyskursywnej przedstawia się od wielu już lat modele życia fałszywe i niedorzeczne (np. antypedagogiczny, postpedagogiczny, romantyczny), oraz że zwolennicy modnych odmian myślenia pedagogicznego mogą wnosić do szkoły, w której pracują, zamęt myślowy w kwestiach tak doniosłych, jak sens wychowania i sens życia.

Troskliwy dziekan nie życzyłby sobie w swojej uczelni pedagoga, który siałby spustoszenie w umysłach nauczycieli, a następnie odwoziłby od zdrowego poczucia sensu życia samych studentów. Jaką stratę na zdrowym rozumie życia ponosiliby jego uczniowie, lepiej nie mówić. Pedagogika niedorzeczności fundowałaby nam świat niedorzeczności, stając się zarazem tego świata reprezentantką.

Obawiam się, że i tak zły demon pedagogiki odbiera wielu pedagogom europejskim rozum oraz dokonuje zniszczenia ładu i sensu w samych szkołach według przemysłowego planu promocji zła.

Dziekan miałby więc prawo pytać mnie o to, tylko po co - sam pytam - skoro od tamtych lat trwam przy personalizmie, a nawet umocniłem przekonanie co do jego uniwersalnego znaczenia jako etycznego ideału kultury społecznej. Nie postradałem więc pedagogicznego zmysłu, nikomu nie uległem, nie ogłupiałem, nie poddałem się fałszywym prorokom, nie uczestniczyłem w żadnym pedagogicznym pokazie podkultury niskiej, zwiastującym śmierć człowieka sensownego.

Nie wyprowadziłbym więc na pewno jego studentów w pole liberalistycznych niedorzeczności. Ostrzegam ich zresztą przed pedagogicznym fałszem, ucząc ich krytycznego podejścia do przedstawianych w nich interpretacji.

Dodam jeszcze, że nie tylko pojawiło się wiele odmian pedagogicznego myślenia, ale przybyło bardzo wiele uczelni kształcenia nauczycieli, także wiele uczelni niepublicznych wychowania fizycznego. Do sprawy ich pedagogicznej tożsamości trzeba wrócić tym bardziej.

Tak więc, na pytanie wówczas postawione, jak widziałbym możliwość pedagogicznego scalenia społeczności uczelni wokół takiej samej idei dobra oraz idei sensu życia - uzasadnianych z perspektywy uczestniczenia w kulturze fizycznej - odpowiadam, że zabieg ten wymagałby w pierwszej kolejności zmiany formacji aksjonormatywnej (mentalności edukacyjnej) wykładowców przedmiotowych, czyli zmiany idącej w kierunku ich pedagogicznego wtajemniczenia. Wykładowcy uczelni są oczywiście nauczycielami - w tym rozumieniu, że „czegoś” uczą studenta - ale tylko nieliczni uczą go roli nauczyciela, są nauczycielami nauczyciela. W psychologicznym rozumieniu tej relacji społecznej można powiedzieć, że na ogół wykładowcy swoich patrykularnych przedmiotów nie wzbudzają w sobie tożsamości nadnauczyciela, uczestniczącego świadomie i afirmatywnie w panedukacyjnym projekcie uczelni.

Powiem o tym bliżej, charakteryzując trzy poziomy edukacji.

O trzech poziomach edukacji

W ontologicznym rozumieniu edukacja dokonuje się na trzech poziomach, na których zachodzą następujące relacje społeczne.

1. Edukacja nadnauczyciela. W tej relacji, którą nazywam pandydaktyczną, edukacja odnosi się do wykładowców akademickich, kształconych pedagogicznie (w trybie wewnętrznym i nadzwyczajnym, na mocy administracyjnej decyzji dziekana) do ról nauczycieli przyszłego nauczyciela. Wykładowcy uczelni, jako nominalni nauczyciele akademicy, pozostają nauczycielami swoich przedmiotów i reprezentantami swoich partykularnych interesów. Z natury swego lokalnego położenia nie pytają, jak ma się ich część do całości, a zwłaszcza, jak ich przedmiotowa część zajęć ze studentami spełnia postulat jedności procesu edukacji w uczelni. Zakładają na ogół implicite, że część ta jest po prostu istotna. Tymczasem edukacja studentów jako przy-

szłych nauczycieli wymaga, by ich nauczyciele („nauczyciele nauczyciela”) reprezentowali w ramach swoich przedmiotowych dydaktyk jedną i tę samą ideę dobra pedagogicznego; dobra, które ma stać się udziałem studentów przyszłych nauczycieli - a następnie uczniów, przyszłych uczestników kultury (fizycznej). Zadanie edukacji wykładowców uczelni - przywołujące ducha przyjętej przez tę społeczność pedagogiki (np. pedagogiki kultury olimpijskiej albo personalistycznej pedagogiki zdrowia i ekologii itd.), z natury rzeczy należy do pedagoga, także metodyka wychowania sportowego czy wychowania zdrowotnego (tzw. metodyka wf). Uczelniany pedagog przyjmuje więc w uczelni dwie role na planie edukacyjnym: nauczyciela wobec wykładowców oraz nauczyciela wobec przyszłego nauczyciela.

W uczelniach wychowania fizycznego doktryna pandydaktycznej integracji nie występuje. W praktyce oznacza to, że każdy nauczyciel przedmiotowy nie uczestniczy we wspólnym projekcie pedagogicznym jako nauczyciel nauczyciela (nadnauczyciel). Edukacja nauczyciela w uczelni kultury fizycznej „doprasza” się nie tylko mądrej reprezentacji pedagogicznej, ale jednocześnie rozległej regulacji dydaktycznej. Wymaga wręcz nowego, całościowego podejścia do kwestii procesu kształcenia - nazywam je właśnie pandydaktycznym - a uzurpującego sobie prawo do zaprowadzania porządku rzeczowego w obrębie każdego przedmiotu akademickiego i warsztatowego, stosownie do przyjętej idei dobra (pedagogicznie afirmowanego).

Jedyny przykład takiej strategii pandydaktycznej, legitymizowanej humanistycznie ujmowaną pedagogiką kultury fizycznej, znajduję w uczelni wrocławskiej. Nie bez oporu wewnętrznego, nauczyciele tej samej uczelni - chodzący do tej pory swoimi ścieżkami przedmiotowych dydaktyk - zostali nakłonieni do udziału w ujednocionej strategii edukacyjnej (ujednocionej teoretycznie, czy szerzej antropologicznie, oraz pedagogicznie, czy szerzej - etycznie). W praktyce życia uczelni sprowadza się owo ujednoczenie do tego, że wykładowca anatomii, trener lekkiej atletyki, czy wykładowca psychologii - wykonujący do tej pory swoje zadania (podaję tylko przykłady), włączają się w proces formacji intelektualnej studenta - pomyślanego pedagogicznie jako nauczyciel zdrowia. W rzeczy samej nauczyciele tej samej uczelni zostali nakłonieni (zachęćeni) nie tylko do współuczestniczenia w zbiorowym dziele edukacyjnym, ale do współmyślenia pedagogicznego - napawającego ich świadomością nowego przeznaczenia; włączeni do udziału w misji edukacyjnej - określanej tym samym sensem humanistycznym.

Oto jak zbiorowość wykładowców tej samej uczelni może przeistoczyć się wewnątrz - w następstwie internalizacji tych samych pedagogicznych przesłań - we wspólnotę czynu edukacyjnego.

2. Edukacji nauczyciela, a ściślej kandydata do roli nauczyciela - stanowi drugi, w rozumieniu ontologicznym poziom omawianej relacji społecznej. W tej relacji występują nadnauczyciele wobec studenta - przeznaczonego

do roli nauczyciela kultury fizycznej. Wszyscy wykładowcy przedmiotów szczegółowych są winni studentowi-przyszłemu nauczycielowi ukazywanie relacji ich dobra partykularnego do dobra pedagogicznie nadrzędnego. W „przestrzeni” każdego przedmiotu (fizjologii, socjologii czy na przykład lekkiej atletyki) student powinien rozpoznawać siebie, określać swoją tożsamość nauczycielską tak samo, czyli zgodnie z przyjętą przez każdego wykładowcę formułą pedeutologiczną (np. nauczyciel lekkiej atletyki powinien „przedstawić się” studentowi (sposobem interpretowanych treści programu) jako jego nauczyciel, czyli nauczyciel roli nauczyciela zdrowia.

Co więcej. Na poziomie edukacji akademickiej jesteśmy winni przyszłemu nauczycielowi odpowiedź w kwestii sensu życia (także niedorzeczności istnienia) z perspektywy uczestniczenia w kulturze fizycznej. Źródłem odpowiedzi są tu orzeczenia pedagogów, ujmujące oczywiście dyskursywnie zagadnienie sensu życia. Ostatecznie jednak podmiot narracji pedagogicznej przedstawiający różne poglądy - musi wstąpić w rolę pedagoga-sędziego, uzasadniającego wybór odpowiedzi mądrej uniwersalnie.

Nawiasem dodam, że wobec prezentowanej tu doktryny pandydaktyzmu i pedagogicznego uniwersalizmu, nie obawiam się zarzutu obsesji uzasadnień. Nie mogę przecież wątpić w to, że żyję w swojej kulturze, z której wywiodłem prawdę o dobru osoby ludzkiej; żyję w takiej kulturze społecznej, w której nie tylko prawdę tę poznałem, ale dobra osoby ludzkiej doświadczyłem i dzięki temu uzyskałem dostęp do prawdy o życiu sensownym; pierwotnym źródłem moich uzasadnień sensu życia prawdziwego jest zatem doświadczenie głosu sumienia własnego, a nie głosu rozumu naukowego. Ten drugi głos: naukowy w kwestii prawdy o dobru osoby ludzkiej, wzmacnia tylko rezonans mojego sumienia.

Studenta nie można pozostawić w sytuacji aksjologicznej dowolności, według zasady „wybierz sobie sam, jesteś wolny” Pamiętajmy, że student jest wolny, ale zarazem bezradny. Sam nie poradzi sobie z odpowiedzią w kwestii sensu wychowania i sensu życia. Jeśli nawet wdaje się w indywidualne poszukiwania odpowiedzi, to i tak nie wyzbywa się wątpliwości. Edukacyjnym następstwem zaniechania odpowiedzi „z wysokości” Urzędu Pedagogicznego uczelni pozostaje bezradność przyszłego nauczyciela wobec zapytania jego ucznia o sens życia.

3. Edukacja ucznia. Dopiero na trzecim poziomie zachodzi relacja społeczno-edukacyjna - utożsamiana powszechnie i błędnie zresztą z jej pełnym wymiarem ontologicznym. Na tym poziomie edukacji nauczyciel kultury fizycznej spełnia swoją misję aksjologiczną, udzielając swemu uczniowi dobra, jakie ma określić jego tożsamość oraz ukazując mu perspektywę uczestniczenia w kulturze fizycznej, w jakiej powinno dokonać się odkrycie jego sensu życia.

Z moich badań wynika, że nauczyciel kultury fizycznej nie tylko nie zna

odpowiedzi partykularnych (z własnego „podwórka”), dotyczących na przykład sensu uczestniczenia w życiu rodziny olimpijskiej, oraz uniwersalnych, odnoszących się na przykład do sensu uczestniczenia w życiu własnej rodziny, ale - co niepokoi mnie bardziej - nie uświadamia sobie nawet, że afirmacja jego autorytatywnego przekonania w tym względzie należy do repertuaru jego programowych zadań. Nauczyciel ów nie pomyśli nawet, że tak myśleć należy. Sytuacja owego deficytu kompetencyjnego w dziedzinie aksjologii pedagogicznej przywodzi moje skojarzenia na postać ślepeca, który innego ślepego prowadził drogą. Metaforycznie ujmując postać ucznia, widzę jego ślepotę aksjologiczną jako naturalną przypadłość położenia w labiryncie kulturowych przedmiotów i zdarzeń. Pomocne wskazania dróg przejścia w kierunku odkrywania sensu życia są uczniowi bezwzględnie potrzebne.

Stąd wynika zasada dydaktyczna, zgodnie z którą afirmacja życia sensownego musi dokonywać się również na każdym, niższym poziomie edukacyjnym w relacji: nauczyciel - przyszły uczestnik życia w kulturze fizycznej. Źródłem wiedzy pewnej w kwestii sensu życia, u którego nauczyciel powinien zasięgać rady, jest oczywiście humanistyka odnośnej dziedziny kultury. Może on odwołać się do tekstów literackich, poetyckich a nawet naukowych - uzasadniając uczniowi swoją odpowiedź w kwestii sensu życia sportowego. Na przykład, może zaprosić na lekcję uznanego moralistę czy publicystę, może zaprosić do współpracy lokalnego historyka kultury powszechnej, by pokazać narodziny idei neoolimpijskiej, sam może przywołać rycerskie, gentelmeńskie, olimpijskie kodeksy sprawiedliwych, zaaranżować etos uczciwego sportu w szkole, może - jednym słowem - czerpać bez ograniczeń z humanistycznej autorefleksji uczestnika kultury fizycznej, by dzięki zbiorowej mądrości europejskiej i polskiej napawać swego ucznia wiedzą o życiu sensownym, a nade wszystko napawać go przekonaniem o powinności własnego życia sensownego.

Zasada dydaktyczna przywoływania przez nauczyciela kultury fizycznej humanistycznej samo wiedzy mądrościowej w procesach szkolnej edukacji (podstawowej, gimnazjalnej i licealnej) pozwala zrozumieć, dlaczego kształcenie humanistyczne w uczelni nauczyciela kultury fizycznej jest niezbywalnym procesem kreowania jego kompetencji. Nie jest ono suplementem, ale trzonem. Przedmioty humanistyczne w edukacji nauczycieli są ważniejsze od pozostałych, gdyż są źródłem wiedzy o sensie przeznaczenia. Ich chroniczny niedostatek, wynikający - tak sądzę - z niezrozumienia ich życiodajnej mocy, przypomina mi wehikuł pływający, pozbawiony kompasu i innych instrumentów naprowadzających na żeglowanie sensowne.

Edukacja nauczycieli musi się dokonywać w teoretycznym i metodycznym wymiarze jednocześnie. Student uczelni kultury fizycznej musi posiadać w trybie obowiązkowym humanistyczną samo wiedzę (dla wzbudzenia w sobie samoświadomości sensu uczestniczenia w życiu), lecz zarazem - nauczyć

się metod przekazu humanistycznej samo wiedzy w edukacyjnym przejawie jego aktywności (poznać metodykę wychowania i nauczania humanistycznego w aspekcie uczestniczenia jego ucznia w kulturze fizycznej).

Kolejna uwaga dotyczy relacji części do całości, mianowicie uczestniczenia w kulturze fizycznej do uczestniczenia w życiu w ogólności. Kiedy mówię o nauczycielu kultury fizycznej, widzę jego związki z każdym innym nauczycielem kultury partykularnej. Pomaga mi w tym przyjęta logika koła życia.

Zaznaczam przy tym, że patrzę na wszystkie pola życia oraz odpowiadające im dziedziny kultury, z zamiarem ustalenia, dlaczego w logice życia społecznego musi pojawić się pole uprawy ciała oraz dlaczego kultura ludzkiej cielesności jest niezbywalnym przypadkiem kulturowego zasobu doświadczeń (nie można się ani go pozbyć ani pominąć, ani udawać, że go nie ma); w konsekwencji, dlaczego nauczyciel wartości ciała - jak go nazywam - musi pojawić się z rozwiniętą kompetencją humanistyczną (a nie wyłącznie wytrenowaną kompetencją cielesną) na planie kulturacyjnej symultany.

Humanistyczny wymiar pedagogiki homo phisicus

O uczelniach wychowania fizycznego można powiedzieć, że ich byt konstytuuje kultura ludzkiej fizyczności; że są to uczelnie, w których kształcenie dokonuje się w perspektywie uczestniczenia w kulturze fizycznej. Kiedy uczelnie te uzyskały legalizację prawną nikt z Urzędu nie przypisał im żadnej formuły pedagogicznej. Minęły bowiem czasy, kiedy cały proces urabiania świadomości przyszłych nauczycieli legalizowała pedagogika jedynie słusznego, ideologicznego projektu życia. Nastąpiły jednak czasy lepsze i trudniejsze zarazem. Oto w nowym ustroju państwa demokratycznego podmiot uczelni nauczycielskiej może dokonywać wolnego wyboru pedagogicznej samo wiedzy. Nikt z urzędu nie narzuca się projektem życia jedynie słusznego i nikt administracyjnie nie określa, według jakiej myśli pedagogicznej nauczyciele powinni myśleć o życiu sensownym. Wyboru dokonują sami nauczyciele. Nauczycielom przyszłych nauczycieli pozostawia się pełną swobodę, ale w żadnym razie - jak wspomniałem - dowolność. Nie byłoby rodzicom obojętne, jak o sensie życia myślą ich dzieci. I nie byłoby im obojętne, jak nauczyciele uczelni, do których posyłają swoje dzieci, uczą je słuszności rozstrzygnięć w kwestii sensu własnego oraz cudzego życia, sensu życia w ogólności.

Jako pedagog uczelni profilowanej kulturowo podejmuję to zagadnienie z perspektywy znanej mi postaci homo phisicus. Opowiadając o niej na wykładzie i seminarium przywołuję myśli humanistyczne zawarte w jego kulturze cielesności; odnajduję w niej lokalne uściślenia sensu życia, a następnie wpisuję je w uniwersalizm życiowej mądrości.

Uważam, że podobnie może postąpić w każdej innej uczelni edukującej nauczycieli, np. pedagog kultury muzycznej (nauczyciel nauczycieli muzy-

ki), kultury literackiej (nauczyciel nauczycieli polonistów) czy kultury informatycznej (nauczyciel nauczycieli informatyki), itd. Każdy z nich powinien pytać o sens uczestniczenia w życiu muzycznym, literackim czy informatycznym, ale też każdy z nich powinien poszukiwać w ponadlokalnej pedagogice odpowiedzi w sprawie takiego dobra uniwersalnego, które nadaje lokalnym odmianom życia najgłębszy sens; szukać odpowiedzi: poprzez co, (poprzez jakie wartości) to, co sensowne na „podwórku”, w lokalnym kręgu kulturowego uczestnictwa, uzyskuje status sensu życia w ogólności, sensu życia jako życia.

Jednym słowem każdy nauczyciel, niezależnie od jego szczególnej kulturowej orientacji, powinien stawiać przed studentami pytanie o relacje tego, co wewnętrznie sensowne dla jego pola uczestnictwa, wobec tego, co pozostaje zewnętrznie sensowne w perspektywie doczesności oraz - jeśli tego pragnie - transcendentnej nadprzyrodzoności.

Swoje miejsce w uczelni określam więc tak, że stoję przed studentami jako wychowawca przyszłych wychowawców - wszczepiony w układ społeczny owej triady - by pokazać nauczycielowi ramy kulturowe pola życia jego ucznia oraz wyjawić, jak sam - będąc na jego miejscu - uczyłbym życia wartościowego. Przedstawiam mu się jako uczestnik trójcy na przykładzie bliskim moim doświadczeniom życia. Dotyczy ono pola życia nazywanego przez nas polem uczestniczenia w kulturze fizycznej (tu logika koła życia).

„Dotykając” tego pola, myślę o sensie życia, mówiąc o sensie życia, rozpatruję ten problem, patrząc na to osobliwe pole: cielesnych kreacji człowieka. Kiedy patrzę na część, widzę, jak ma się ona do całości, ale nie rozumiem jej sensu. Zauważam, że zrozumienie sensu kreacji cielesnej nie jest tak po prostu możliwe. Chyba, że całości nadam z góry jakiś sens, określe go a priori; posłużę się wywiedzionym z przeszłości ludzkiej samo wiedzy przepisem życia sensownego, lub wiedzy objawionej, a wywiedzionej ze źródła religijnego.

Chcąc nie chcąc, odpowiedź muszę sprowadzić do jakiegoś fundamentalnego aspektu doświadczenia istnienia, by zrozumieć, jak to, co pierwotne, prowadzi do refleksyjnego wyartykułowania uogólnionej prawdy o życiu sensownym.

Z konieczności pominię zagadnienie filozoficznej tradycji w tym względzie. Temat to sam w sobie naukowy na miarę filozofii życia właśnie. Pozostaną jedynie przy retorycznym ujęciu kwestii.

O życiu sensownym

Po pierwsze, czy nie jest tak, że źródło prawdy o sensie życia wynika z doświadczenia nieuniknionej przemijalności egzystencji, której nieprzezwykłym fenomenem staje się śmierć. I czyż doświadczenie owej nicości życia

(będące, nawiasem mówiąc, dla myślicieli inspiracją tworzenia aksjologii pesymizmu) nie prowadzi do pytania: „o jaki sens w życiu może jeszcze chodzić”, skoro przeznaczeniem człowieka jest śmierć.

Po drugie, czy nie może być i tak, że odkrycie prawdy o sensie życia, (tu z kolei wyrażane aksjologią optymizmu) przychodzi: 1) wraz z odkryciem prawdy o znaczeniu obecności drugiego człowieka w jego życiu, czyli ontologicznym odkryciem własnej społeczności („jest mi lżej, nie jestem sam”), 2) oraz, co najważniejsze, odkryciem prawdy o miłości do drugiego człowieka, jako relacji nadającej poczucie spełnienia („mam dla kogo żyć”), 3) ergo - relacji prowadzącej do odkrycia prawdy o sensie życia osoby ludzkiej (odkrycie wspólnotowości jako najwyższego stanu społeczności człowieka).

Nie mogę tego wątku rozwijać. Czuję się o tyle usprawiedliwiony, że kieruję te słowa do pedagogów. A nam pedagogom wiadomo, jak doniosłe dla samo wiedzy pedagogicznej było zastosowanie w niej paradygmatu personalizmu.

Widać, jak mi spieszo do wyrażenia poglądu, że prawda o życiu sensownym człowieka jako osoby w dialektycznej relacji osoby i wspólnoty - jest (mówiąc dokładniej, może być) źródłem uzasadnień sensu każdego partykularnego przejawu partycypacji społecznej, każdego przejawu kulturowego działania. W tym i tylko w tym rozumieniu prawda o życiu sensownym człowieka jako osoby zyskuje status uniwersalnej prawdy aksjologicznej.

Studentom mówię po prostu, że gdziekolwiek człowiek jako osoba ludzka znajdzie się, będzie mu zawsze do twarzy w tym wizerunku. Albowiem nie ma nic ponad miłość, która czyni człowieka bytem najdoskonalszym w jego godnościowym wymiarze. Wobec tego w życiu człowieka nie może być ważniejszego celu od ustawicznego wzbudzania w sobie wartości osoby ludzkiej. To, co jest celem najważniejszym staje się jego sensem najpełniejszym.

Kolejny wniosek z tego taki, że wszystko, cokolwiek człowiek czyni, o tyle nabiera sensu uniwersalnego, o ile pole jego kulturowego uczestnictwa traktuje jako „przechodnie” wobec zewnętrznego celu, jakim jest dla niego drugi człowiek jako osoba. Dotyczy to wszystkich partykularnych pól życia bez wyjątku, tym samym - pól uczestniczenia w kulturze ludzkiej cielesności.

Niezbywalna okoliczność bycia zawsze razem, czyli okoliczność uspołecznienia każdego ludzkiego indywiduum sprzyja postawie dedykowania bezinteresownego tego, co czynię, dobru drugiego człowieka; sprzyja indywidualnemu odkryciu prawdy o sensie życia własnego.

Kimkolwiek jestem na planie partykularnym życia dosłownego i symbolicznego (np. lekarzem, politykiem, inżynierem, nauczycielem, kapłanem, artystą, sportowcem, naukowcem), zawsze mam do czynienia z drugim człowiekiem. Dzięki temu mogę odkryć, szukając na moim polu aktywności sensu, że sens jest „ulokowany” w tym kimś, dla którego dobra czynię to, co czynię; w kimś, a nie czymś. Moje działanie traktuję bowiem jako medium własnej

personalizacji. Nie działanie jest celem i sensem mojego istnienia, lecz dobro tego, dla którego jestem.

W tym ujęciu życie jawi się jako wielość działań uczestniczących o wyrazie koniecznym (bytowanie) i możliwościowym (symbolizowanie), które dokonuje się według sensu pełnego o tyle, o ile w toku współdziałania ma miejsce wzajemna afirmacja godności człowieka jako osoby. Współaktywność na danym polu przedmiotowym jest ujmowana wówczas przez obie strony jako pretekst spotkania człowieka z człowiekiem. Nie dla owego przedmiotu kulturowego jednoczymy starania, by urzeczywistnić wartość pozaosobową, lecz - przeciwnie - dla urzeczywistnienia godności człowieka jako osoby potrzebne jest nam pole współaktywności. Przez pole to przechodzimy, nie zaś pozostajemy na nim dla niego samego. Człowiek nie może przecież uprzedmiotowić się, używając siebie jako środka do celu usytuowanego poza nim; celu nie będącego nim samym.

Na każdym przechodnim polu życia realizowana wartość osoby staje się celem najwyższym, zaś osiągnięty cel określa sens życia najpełniej.

Po trzecie, czy nie jest jeszcze tak - niestety - że człowiek zrzeszony w grupach interesu, a legitymizujący się ideologiami politycznymi (jak w państwach totalitarnych) lub ekonomicznymi (jak w ponadnarodowych korporacjach globalistycznych) usilnie zaciera znaczenie odkrycia prawdy o życiu sensownym i wprowadza na to miejsce swoją definicję życia dobrego (życie dobre, to życie, które jest dobre dla naszego projektu utopii, a nie dla twego dobra indywidualnego jako osoby)?

I czy nie jest też tak, że w pedagogice ideologicznej społeczeństw kolektywistycznych pojęcie sensu życia zostaje sprowadzone do zbiorowej odpowiedzialności za przyszłe szczęście ludzkości, zaś w pedagogice społeczeństw ponowoczesności (społeczeństw jednostek niezależnych) - do zindywidualizowanego wyboru samookreślenia stylu życia oryginalnego, a nade wszystko wolnego od zobowiązań moralnych względem drugiego człowieka; życie dobre, to takie życie, w którym możesz dowolnie określać styl wedle rynkowych wzorów i w którym - paradoksalnie - stajesz się, nie wiedząc o tym, niewolnikiem władzy postkolonialnej.

Utożsamianie ideologiczne życia dobrego z wolnością wyboru każdego wariantu ekspresji własnej indywidualności, wiedzie ku autokreacyjnym pomysłom konstruowania wizerunku, w których przedmiotem i celem tworzenia tożsamości staje się ciało. Idole, czyli rynkowi roznosiciele wzorów indywidualnego korporezimu, podsuwają co i raz nowe style noszenia ciała. Szerzą przekonanie o dowolności używania ciała, promują wolność korzystania z ciała, zachęcają do korzystania z życia według przyjemnościowych zachcianek ciała.

Sprytem socjotechnicznym reklamy lokują swoje ideały w świadomości uczniów. Skutecznością swego wpływu prześcigają naiwnych nauczycieli.

Nie muszą używać żadnych ostrych narzędzi, by włamać się do szkół i zniszczyć w nich tradycyjny porządek aksjonormatywny. Nieświadomi własnego zagrożenia uczniowie stają się sami wykonawcami dzieła ponowoczesnych ideologów. Wnosząc do szkół przekonanie o pełnej wolności w wszelkiej dowolności nie są nawet w stanie zrozumieć nawoływań do przyzwoitości. Opowieści o życiu sensownym wysłuchują tylko niektórzy, upęłnomocnieni - jak się wydaje - do życia zgodnego z normą personalistyczną dzięki staraniom wspólnoty rodzinnej.

Inaczej mówiąc, postkapitalistyczne grupy interesu zastępują humanistyczny projekt życia z powołaniem ideologiczną formułą życia wygodnego. Angażują w swój projekt wszystkie dostępne media manipulacji świadomością swoich klientów, także pedagogikę - wszczepiając w nią wirusa kultury masowej. Tym samym, urabiają świadomość klientów, a także - niestety - samych nauczycieli.

Dwoistość tej sytuacji aksjologicznej wstecz, prowadzi do wniosku, że przeciwdziałanie dehumanizacji i depersonalizacji prawdy o życiu sensownym musi dokonywać się na tych samych, dwóch poziomach edukacji:

1. W relacji nadnauczyciela wobec nauczyciela kultury fizycznej. Tu w procesie edukacji, angażującym całe środowisko nauczycielskie uczelni, trzeba sięgnąć po wszelkie sposoby kreacji i rekonstrukcji humanistycznego etosu (ukazujące, że życie sensowne wewnątrz uczelni jest możliwe). Zaś na planie dyskursu pedagogicznego oraz - szerzej pedagogów nie mogą sobie przeczyć, ani zwalczać siebie nawzajem. Pod tym względem muszą oni przemawiać tym samym głosem uniwersalnej mądrości. Najlepiej, by postawy swoje wzmacniali myślą o realności współmyślenia pedagogów i humanistów uczelni wyznaniowych. Uczelnie polskie posiadają władzę nad sobą samymi, dokonując regulacji podmiotowych - stosownie do wymagań etosu pracy lojalnej i uczciwej. Dlaczego nie miałyby rozciągnąć swojej władzy nad sobą - dobierając nauczycielskich współpracowników według moralnych kompetencji (nauczycieli bezwzględnie prawych), zaś - gdy chodzi o pedagogów i humanistów - według gotowości do szerzenia ideałów i norm zawartych w humanistycznej kulturze społecznej.

2. W relacji nauczyciel kultury fizycznej - uczeń, konieczna staje się nie tyle walka, co dialog na rzeczowe argumenty, przywołujący prawdy nie do odparcia. W praktyce oznacza to, że w przygotowaniu akademickim nauczyciela muszą znaleźć się treści upęłnomocniające jego świadomość krytyczną.

W życiu wewnętrznym szkoły niezbędnym warunkiem przywołania ucznia do normalności w życiu społecznym jest wytworzenie etosu wspólnotowości i solidarności. Nauczycielowi kultury fizycznej zadanie to nie powinno sprawić większej trudności. Społeczność, charakterystyczna dla sportowego przejawu uczestniczenia w tej kulturze, sama z siebie niejako zachęca do szukania w niej sensu. Nie stanie się jednak zadość współuczestniczeniu sensow-

nemu, dopóki sam nauczyciel nie wzniesie się na poziom afirmacji - w ramach znanych w dydaktyce środków - prawdy o życiu sensownym w sporcie i - jak potrafi - w życiu jako życiu.

Sens życia sportowego a sens życia

Kiedy pytamy o sens życia sportowego, potrafimy go określić dzisiaj lepiej niż na początku, kiedy sport nowożytny ustanawiano. Nie od razu przecież pojmowano dojrzałe sens ruchu olimpijskiego. Odnoszę nawet wrażenie, kiedy rozbieram na elementarne części znaczeniowe teksty pism przywódców ideowych, że sportowy czyn zbiorowy poprzedziła intuicyjna myśl o jego sensie, (na początku było słowo, zwykle słowo o sensie). Następnie, kiedy uporządkowany już normatywnie czyn pokoju olimpijskiego mógł stać się przedmiotem studiów w kwestii jego sensu, podmiotowi ruchu olimpijskiego przybyło wiedzy o sobie. Podmiot ów zaczynał rozumieć siebie lepiej, czego wyrazem stała się zdolność określania sensu własnego przeznaczenia. Na pytanie kulturowych outsiderów: o sens samo organizacji tego podmiotu, w jego cyklicznym ruchu powrotu do wioski olimpijskiej, padała jasna odpowiedź: by nobilitować siebie moralnie, by pokazać, że dobro moralne może rozpościerać się uniwersalnie na ludzkość, przysparzając jej poczucia życia spełnionego.

Wynik owych studiów naukowych, będący z kolei myślą zobiektywizowaną, mógł następnie przenikać - dzięki staraniom edukacyjnym - do świadomości indywidualnej poszczególnych uczestników ruchu sportowego, przysparzając im jeszcze bardziej dojrzałego poczucia życia sensownego.

Ów dialektyczny ruch: od myśli do czynu sensownego i od pogłębionej prawdy o sensie czynu sportowego do zasobniejszego w poczucie sensu podmiotu sportowego uczestnictwa trwa do dziś i będzie trwał, jak długo ludzkość zechce trwać przy humanistycznym projekcie swego życia. Ruch sportowy został bowiem wpisany w wielki projekt humanizacji społeczeństw nowoczesnej Europy. Nie powstałby jednak wcale, gdyby jego intuicyjne na początku credo humanistyczne nie uzyskało kulturowych gwarancji powodzenia w istniejącej już od prawie dwóch tysięcy lat przestrzeni optymizmu moralnego. O dobrym moralnie ruchu olimpijskim mogli mówić na świecie tylko ci, którzy etos dobrego życia kultywowali, a nade wszystko rozpoznali jego znaczenie w perspektywie życia za życia oraz życia jako drogi zbawienia; którzy wiedzieli, że każdy czyn ludzki - choćby najdoskonalszy w jego humanistycznym wyrazie o tyle ma sens, o ile jest ujmowany przez jego podmiot z perspektywy sensu eschatologicznego.

Zależność ta pozwala zrozumieć, dlaczego jeszcze dzisiaj uniwersalnie sensowne życie rodziny olimpijskiej, nie sięga granic ludzkości. Nie sięga na pewno granic tych społeczeństw, które kultywują etos walki przeciwko

drugiemu człowiekowi (na płaszczyźnie religijnej) lub tych, które wyrażają po prostu pesymistyczne projekty życia.

Przykład ten pokazuje, że źródło prawdy o życiu sensownym usytuowane jest u samych podstaw samoświadomej egzystencji człowieka.

Sens pro zdrowotnego kreacjonizmu a sens życia

Podobnie, gdy szukamy uzasadnień sensu kreacji cielesnej w jej aspekcie zdrowotnym. Pytanie, jakie musimy sobie postawić, to kiedy ma ona sens, kiedy staje się odsensowiona prozdrowotna aktywność, a kiedy staje się nawet niedorzeczna?

W tej sferze kreacji cielesnej zauważamy biegunowo różne sytuacje ideologiczno-aksjologiczne: od prozdrowotnego hedonizmu - charakterystycznego dla społeczeństw ponowoczesnych - zdrowotnego kolektywizmu i faszyzmu - właściwego dla społeczeństw autorytarnych - po prozdrowotny pragmatyzm - charakterystyczny dla społeczeństw liberalnych demokracji - aż po prozdrowotny personalizm - charakterystyczny dla wspólnot tradycji humanistycznej.

W ujęciu etycznym personalizmu troska kreacyjna o zdrowie - jako czyn sam w sobie - nie jest jeszcze dobrem. Staje się dobrem, kiedy jest podjęta z intencją życia dla dobra drugiego człowieka. Tylko dobro drugiego człowieka jako osoby tłumaczy najpełniej sens wysiłku wzmaganania w sobie zdrowia. Warto pomnażać swoje zdrowie (kreować się prozdrowotnie), gdyż chwalebny jest powód, dla którego warto żyć: jest nim dobro drugiego człowieka jako osoby ludzkiej.

Na przykład, w najczystszej postaci personalistycznej jawiły się prozdrowotne działania Jana Pawła II - świadomego związku między realną możliwością niesienia daru miłości z siebie (możliwości spełniania się duchowego), a mocą witalną ciała, a więc przejawianą realnie troską o tę moc. Papież pokazywał, że o zdrowie nie wystarczy się modlić. Rozumiał jak mało kto, że w realnej posłudze miłości trzeba nie tylko mieć zdrowie, ale - chcieć je umacniać, a także realnie pomnażać. Tak też czynił Ojciec Święty, a wcześniej ks. Karol Wojtyła: zdrowie troską otaczał, dopóki - paradoksalnie - zdrowie mu na to pozwalało. Nawiasem mówiąc, pouczany przez kardynałów, że „Ojcu Świętemu nie przystoi” taka ekspresja ruchowa, papież odpowiadał na zarzut pomniejszania swojej godności, iż Ojcu Świętemu nie przystoi nie troszczyć się o zdrowie: nie przystoi nie umieć dobrze jeździć na nartach, nie pływać, nie spacerować, czy nie wędrować.

Pod koniec życia, kiedy siły witalne wygasły, pozostawał mu tylko duchowy dar miłości z siebie. Na koniec i tego zabrakło (fizycznego a nie metafizycznego daru miłości; w teologicznym rozumieniu duch miłości trwa wiecznie). Stało się tak dlatego, że duch miłości do drugiego człowieka może obja-

wić się całą swoją mocą czynu osoby w ciele fizycznym o mocnym zdrowiu (*Osoba i czyn*). Z tego dramatu malejącej siły witalnej ciała człowieka uczymy się, że moc realna ducha miłości jest tym większa, im ciało fizyczne zdrowsze. Patrząc po ludzku na życie gasnące Jana Pawła II - zauważyliśmy pełni żalu, że nie doświadczymy już więcej Jego dotyku miłości: czynem właśnie, czy choćby cichym, niewyraźnym słowem (że nie będziemy już więcej kochani), ponieważ nawet największy duch miłości człowieka wobec drugiego człowieka nie dokona się, kiedy Jego ciało fizyczne niknie w bezdrowiu.

Papież dawał nam przykład, jak troskę o ciało można wpisać umiejętnie w pedagogię miłości. Oto dlaczego w Jego pedagogii miłości znajduję, jak wspominałem, prozdrowotny personalizm w najczystszej postaci.

Każde inne dobro, a zwłaszcza dobro bezosobowe pomniejsza sensowność wysiłku prozdrowotnego (nie warto wzmagać zdrowia własnego, by następnie ochoczo złożyć swoje życie na ołtarzu ideologicznego projektu utopii), jak również nie warto pomnażać swego zdrowia, by żyć dla siebie wyłącznie. Człowiek traci sens, kiedy staje się przedmiotem wobec zewnętrznego celu działania kolektywistycznego, a nawet napawa się niedorzecznością, kiedy wszystko, co czyni, także na rzecz pomnożenia zdrowia własnego, ma na celu umocowanie jego dobra indywidualistycznego.

W kolektywie człowiek staje się fanatykiem prozdrowotnym, zaś w egoizmie - prozdrowotnym witalistą. Obie drogi życia wiodą na samozatrącenie godności zdrowia. Są poza sensem, albowiem znika na nich człowiek jako postać osoby ludzkiej.

Zakończenie

Na zakończenie sformułuję więc zasadę etyczną, o której mówię nauczycielowi kultury fizycznej (dokładniej - studentowi, czyli kandydatowi do tej roli), że: kreacja cielesna ma sens pełny o tyle, o ile jest podjęta w perspektywie afirmacji drugiego człowieka jako osoby ludzkiej.

W takim ujęciu relacyjnym kreacja cielesna jako działanie wybitnie nie dla niego samego podjęte - jawi się jako powinnościowe działanie moralne niższego rzędu. Działaniem moralnym wyższego rzędu jest bowiem każda posługa drugiemu człowiekowi jako osobie. Ona to sprawia, że człowiek służący sobą drugiemu bezinteresownie, urzeczywistnia w sobie projekt osoby ludzkiej, staje się - w etycznym rozumieniu człowieczeństwa - bytem osoby ludzkiej.

Sens kreacyjnych działań wobec ciała jest wobec tego najpełniej usprawiedliwiany normą personalistyczną. Spełnianie tej normy wiedzie działający podmiot ku jego doskonałości moralnej.

Z kolei kreacja cielesna podjęta z myślą o urzeczywistnieniu jakiegoś celu nieosobowego (z użyciem siebie jako środka do celu przedmiotowego) wie-

dzie działający podmiot do jego odsensownienia. Sytuacja ta pozbawia działającego podmiot „tworzywa” personalizacji.

Do niedorzecznych (absurdalnych) należą te akty kreacji cielesnych, które prowadzą działający podmiot do użycia wytrenowanej kompetencji ciała w indywidualistycznym projekcie autoafirmacji. Norma personalizacji, zastąpiona autoafirmacją dla niej samej, skutkuje życiową niedorzecznością.

Nie masz większej niedorzeczności od użycia siebie jako środka do celu, którym jest podmiot kreujący się dla niego samego.

Jak widać, afirmacja życia sensownego - na planie uczestniczenia w różnych formach cielesnej ekspresji - dotyczy moralnego wymiaru tego życia. W kształceniu nauczycieli zagadnienie to musi obejmować etyczny kontekst programowy i problemowy; szerzej rzecz ujmując - kontekst humanistyczny. Dzięki humanistyce bowiem - rozumianej jako mądrościowa autorefleksja człowieka nad nim samym - może dokonać się otwieranie zmysłu sensu życia przyszłego nauczyciela na prawdę o człowieku sensownym. W kształceniu nauczycieli kultury fizycznej jest to otwieranie tak samo nieodzowne, jak każdego innego nauczyciela.

Pamiętajmy, że edukacja nauczyciela o tyle ma sens, o ile sama naprowadza siebie - dzięki pedagogowi - na odkrywanie prawdy o życiu sensownym, czyli - w rzeczy samej - na odkrywanie prawdy o uniwersalności normy personalistycznej. Pamiętajmy też, że nie dokona się edukacja ucznia w wymiarze jej sensu, o ile nie dokona wprzód edukacja nauczycieli i nadnauczycieli poprowadzona przez pedagoga - według tej samej idei sensu. Zależność ta pokazuje, że reforma edukacji może dokonać się pomyślnie - według logiki sensu (w odróżnieniu od pragmatycznie rozumianej logiki celu wyłącznie), o ile wykładowcy uczelni odkryją przed samymi sobą pole pandydaktycznej afirmacji tej samej idei dobra humanistycznego. Jakby jednak nie patrzeć na ten złożony układ triady edukacyjnej - jego wewnętrzne poczucie działania sensownego wzbudzić może tylko pedagog reprezentujący uniwersalnie mądry projekt życia.